DOCUMENT RESUME

ED 467 564 PS 030 606

AUTHOR	Bergen, Doris
TITLE	El juego de aparentar y el desarrollo de los ninos pequenos (Pretend Play and Young Children's Development). ERIC Digest.
INSTITUTION	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO	EDO-PS-02-8
PUB DATE	2002-08-00
NOTE	4p.; For English version, see ED 458 045.
CONTRACT	ED-99-CO-0020
AVAILABLE FROM	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Children's Research Center, University of Illinois, 51 Gerty Drive, Champaign, IL 61820-7469. Tel: 800-583-4135 (Toll Free); Tel: 217-333-1386; Fax: 217-333-3767; e-mail: ericeece@uiuc.edu. For full text: http://ericeece.org/pubs/digests/spanish.html.
PUB TYPE	ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Child Development; *Cognitive Development; Definitions; Educational Policy; Interpersonal Competence; Language Skills; Multilingual Materials; *Preschool Children; Preschool Curriculum; *Pretend Play; Theories
IDENTIFIERS	ERIC Digests

ABSTRACT

Although pretend play has long been part of the early childhood curriculum, recent emphasis on accountability in education seems to have led to a decline in the general understanding of the contribution that high-quality play can make to children's cognitive development in the early years. This Spanish-language Digest defines the cluster of concepts related to pretend play and cognition, briefly synthesizes the latest research on the role of pretend play in children's social and linguistic competence, and discusses challenges and policy directions suggested by these research findings. (Contains 12 references.) (KB)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 467 564

El juego de aparentar y el desarrollo de los ninos pequenos.
ERIC Digest.

Doris Bergen

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

August 2002

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

PS 030 606

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

University of Illinois • 51 Gerty Drive • Champaign, IL 61820-7469
(217) 333-1386 • (800) 583-4135 (voice/TTY) • ericeece@uiuc.edu • http://ericeece.org

ERIC DIGEST
agosto 2002 • EDO-PS-02-8

El juego de aparentar y el desarrollo de los niños pequeños

Doris Bergen

Aunque los juegos de aparentar por mucho tiempo han formado parte de los planes de estudio para la infancia temprana, se ha disminuido el entendimiento general sobre la contribución del juego de alta calidad al desarrollo cognoscitivo de los niños pequeños. Esto parece haber resultado del énfasis reciente en las pautas de rendimiento. Este Digest define el conjunto de conceptos relacionados con el juego de aparentar y los procesos cognoscitivos, sintetiza brevemente la investigación más reciente sobre el papel del juego de aparentar en la competencia social y lingüística de los niños y discute los retos y posibles cambios de políticas sugeridos por los hallazgos de estas investigaciones.

Conceptos relacionados con el juego de aparentar y el desarrollo cognoscitivo

Los niños comienzan a jugar a aparentar, a desarrollar el lenguaje receptivo y expresivo y a usar la representación mental aproximadamente en el mismo período del desarrollo, así que los investigadores han planteado la hipótetis de que estos procesos están estrechamente entrelazados. El juego de aparentar exige la capacidad para transformar simbólicamente los objetos y las acciones; se lleva a cabo mediante el diálogo social interactivo y la negociación; y requiere la representación de roles, conocimiento del guión e improvisación. Lillard (1998) señala que el juego de aparentar incluye la negociación entre niños con diferentes ideas, la representación simultánea de objetos de dos maneras distintas (real y aparentada), la representación de roles en los que se representan pensamientos y emociones ajenos y la representación de emociones apropiadas para varios actores y situaciones. Todas estas acciones sugieren que los niños que aparentan tienen capacidades de representación mental. Pero, según lo indica importante investigación sobre la manera en que los niños entienden el pensamiento ajeno, estos pueden jugar a aparentar mediante las acciones a temprana edad aunque sólo es más tarde, a los 4 o 5 años, cuando desarrollan la habilidad de entender que otra gente quizá no sepa lo que ellos saben.

Los niños demuestran muchas estrategias cognoscitivas al jugar a aparentar. Estas abarcan planeamiento en conjunto, negociación, resolución de problemas y búsqueda de metas. Los investigadores han preguntado si la coincidencia del desarrollo de estas actividades evidencia una relación recíproca o de causa y efecto. Aunque todavía se investiga esta cuestión, está claro que el juego de aparentar tiene un papel esencial en las vidas de los niños pequeños y que la importancia de éste se extiende también a la escuela primaria (Bergen, 1998).

Investigación sobre el juego y la competencia social y lingüística

Ya que el juego de aparentar incluye el uso del lenguaje y sucede en contextos sociales, los hallazgos de muchas investigaciones recientes clarifican la competencia social y lingüística esencial para el éxito escolar. En una extensa investigación de observación del juego de aparentar, Sawyer (1997) halló que, más que seguir un guión, muchos juegos de aparentar de niños preescolares incluían el uso de intercambios improvisados. También halló que estas estrategias tenían más éxito cuando formaban una parte implícita del juego, más que cuando los niños cesaban el juego para hacer sugerencias explícitas. Sawyer aporta ricos ejemplos de la habilidad con que los niños improvisan en el juego de aparentar.

Comportamientos no sociales en el juego. Para algunos niños no es fácil la transición de simple a complejo en el juego social de aparentar. Por ejemplo, Rubin y Coplan (1998) informan sobre una serie de investigaciones sobre niños preescolares que exhibían comportamientos no sociales o "retirados" en el juego. Hallaron que el retiro social temprano es un indicio fuerte del rechazo de los compañeros, ansiedad social, soledad, depresión y auto-estima negativa en los años siguientes de la niñez y la adolescencia. Los comportamientos no sociales del juego también parecen tener implicaciones negativas para el éxito escolar. Los investigadores señalan que las consecuencias del retiro social pueden variar de acuerdo con la cultura: puede haber más consecuencias negativas para los niños varones en la cultura de los EE.UU., en comparación con los varones en otras culturas en las que se aprecia el comportamiento pasivo, controlado y reticente o reservado (por ejemplo en China). Las diferencias del sexo en el juego quizás también afecten la adapatación al kínder, ya que los maestros reportaron que los niños que manifestaban los comportamientos solitarios/pasivos en el juego y las niñas cuyos comportamientos del juego eran solitarios/activos no estaban tan bien adaptados (Coplan et al., 2001).

Factores socioeconómicos. El proceso del juego de aparentar también puede ser afectado por factores socioeconómicos. Observaciones en dos períodos del juego de niños en 22 clases del programa preescolar de Title I, no mostraron en un plazo comparable el aumento en el juego social de aparentar que típicamente se encuentra en la mayoría de las investigaciones preescolares (Farran y Son-Yarbrough, 2001). Este hallazgo es inquietante porque en esta investigación el juego asociativo, en el que los niños interactúan por un corto tiempo, tenía la relación más positiva con la cantidad de comportamientos verbales pero, durante los dos períodos, el juego asociativo disminuyó mientras aumentó el juego paralelo, en el que los niños juegan al lado de otros pero no interactúan.

Esta tendencia fue más evidente en las clases preescolares de Title I que inscriben la mayor proporción de niños de bajos niveles socioeconómicos. Tampoco se registró un aumento en el nivel total de interacción verbal del primer plazo al segundo, a diferencia de la mayoría de otras investigaciones. Debido a que no se observó un aumento en el juego social de aparentar y el uso del lenguaje, los investigadores manifiestan su preocupación que tales programas preescolares pueden "facilitar la introducción, mediante el comportamiento, a las expectativas del ambiente de la escuela pública, pero sin aportar los entendimientos y experiencias fundamentales para impedir que los éxitos tempranos desaparezcan una vez que la materia del curso se haga más exigente" (Farran y Son-Yarbrough, 2001, p. 259).

Niños con discapacidades. Investigadores de niños con discapacidades han apuntado la importancia del juego social de

aparentar para el desarrollo de estos niños y las frecuentes dificultades que tienen con este tipo de juego. Odom, McConnell, y Chandler (1993) hallaron que los maestros reportan que el 75% de los niños con discapacidades precisan ayuda con las habilidades sociales. Pero en un repaso de la investigación de las habilidades del juego de aparentar de niños con discapacidades de lenguaje, Casby (1997) concluyó que parecen ser muy leves las diferencias reales entre las habilidades del juego de aparentar de estos niños y las de la población general de estudiantes; es que tienen "una deficiencia en el desempeño simbólico más que una deficiencia en la competencia simbólica" (p. 477).

De manera similar, Guralnik y Hammond (1999) hallaron que los niños con discapacidades leves exhiben patrones de transición en el juego (por ejemplo del juego solitario al paralelo, al social) congruentes a los de sus compañeros típicos. Por otro lado, los patrones del juego de aparentar y juego social de niños con trastornos autísticos tienen una buena probabilidad de diferir a los de otros niños. A aquellos niños puede que les falten las competencias de representación mental y lenguaje que precisa el juego de aparentar o la habilidad de generar espontáneamente ideas para éste (Jarrold, Boucher y Smith, 1996).

Hestenes y Carroll (2000) observaron un salón de clase inclusivo con números aproximadamente iguales de niños de desarrollo típico y niños con discapacidades. Hallaron que los niños sin discapacidades jugaron de manera más cooperativa y menos solitaria que aquellos con discapacidades. Aunque ambos grupos de niños escogían actividades parecidas, niños de desarrollo típico interactuaban con los niños con discapacidades con menos frecuencia de la esperada. Los autores sugieren que, aunque todavía no está claro qué efectos tienen en los patrones de juego infantil las situaciones inclusivas, tales situaciones no parecen perturbar el juego de niños de desarrollo típico. Los educadores especiales usan con frecuencia los métodos de intervención en el juego, como el ensayo de guión, para fomentar las capacidades del juego de aparentar de niños pequeños, debido a la relación sugerida por la investigación entre las habilidades de juego y aumentos en el desarrollo cognoscitivo, social y del lenguaje (Neeley et al., 2001).

Retos y cambios de políticas sugeridos por la investigación

La investigación sobre las relaciones entre el juego y el desarrollo cognoscitivo apoya en cierta medida los planes de curso basados en el juego para los niños menores de 5 años. No quedan claras las implicaciones para los años de primaria. El énfasis estatal y nacional en el rendimiento en los exámenes ha resultado en la eliminación del tiempo para escoger el juego en el kinder y los recreos en algunas escuelas. La presión para la "preparación académica" mediante la instrucción concentrada y directa en habilidades del alfabeto, los números, los colores y otras, ya ha afectado la cantidad de tiempo dedicado a jugar en las guarderías. Esta tendencia quizá afecte negativamente el desarrollo del juego social de aparentar, que exige plazos largos sin interrupción para desarrollar la complejidad.

Los responsables de crear políticas precisan ayuda para entender la relación entre el juego y el desarrollo de las habilidades cognoscitivas. La evidencia de la investigación deja muy claro que el juego tiene un papel en el desarrollo general de los niños pequeños. Quienes abogan por el juego deben estar dispuestos a demostrar cómo el desarrollo de las habilidades cognoscitivas ejercitadas en juegos de aparentar también es esencial para el éxito escolar futuro y el buen desempeño en exámenes.

La mayoría de la evidencia investigativa actual proviene de investigaciones de sección transversal de escala menor. Otro reto para los investigadores sería hacer investigaciones más extensas y con más orientación a la práctica (preferiblemente longitudinales) para investigar las relaciones entre el juego y los procesos cognoscitivos en diversas situaciones de la niñez temprana. La limitada evidencia investigativa vigente sugiere que los educadores deberían resistir las políticas que reduzcan el tiempo para el juego social de aparentar y trabajar para aumentar los fondos para la investigación sobre las relaciones entre el juego y los procesos cognoscitivos en la niñez temprana.

[Traducción: Berkeley Hinrichs]

Para más información

Bergen, D. (1998). Stages of play development. En D. Bergen (Ed.), *Readings from ... Play as a medium for learning and development* (pp. 71-93). Olney, MD: Association for Childhood Education International. ED 421 252.

Casby, M. W. (1997). Symbolic play of children with language impairment: A critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(3), 468-479. EJ 558 185.

Coplan, R., Gavinski-Molina, M., Lagace-Seguin, D. G., y Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology, 37*(4), 464-474.

Farran, D. C., y Son-Yarbrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(2), 245-262.

Guralnik, M. J., y Hammond, M. A. (1999). Sequential analysis of the social play of young children with mild developmental delays. *Journal of Early Intervention, 22*(3), 243-256.

Hestenes, L. L., y Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 229-246.

Jarrold, C., Boucher, J. y Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology, 14*, 275-300.

Lillard, A. S. (1998). Playing with a theory of mind. En O. N. Saracho y B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood* (pp. 11-33). Albany: State University of New York Press. ED 426 776.

Neeley, P. M., Neeley, R. A., Justen, J. E. y Tipton-Sumner, C. (2001). Scripted play as a language intervention strategy for preschoolers with developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal, 28*(4), 243-246.

Odom, S. L., McConnell, S. R. y Chandler, L. K. (1993). Acceptability and feasibility of classroom-based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children, 60*(3), 226-236. EJ 474 393.

Rubin, K. H., y Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. En O. N. Saracho y B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood* (pp. 144-170). Albany: State University of New York Press. ED 426 776.

Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

ERIC) o por un número PS se citan en la base de datos ERIC. La mayoría de los documentos está disponible en las colecciones ERIC de microficha en más de 1,000 lugares alrededor del mundo (véase http://www.ed.gov/Programs/EROD/). También se puede pedirlas llamando a EDRS: 800-443-ERIC o en línea en http://www.edrs.com/Webstore/Express.cfm. Los artículos de periódicos están disponibles del periódico original, por medio de servicios de préstamos entre bibliotecas, o de servicios de reproducción de artículos como Ingenta (800-296-2221).

ERIC Digests son de dominio público y pueden ser reproducidos libremente.

Este proyecto ha sido patrocinado, por lo menos en parte, con fondos federales de la Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, bajo el contrato número ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicación no refleja, necesariamente, las posturas ni las políticas del U.S. Department of Education ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones que impliquen ser aprobadas por el gobierno de Estados Unidos.

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

	This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.
X	This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").